

Oser, Fritz; Bucher, Anton

Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm

Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 2, S. 132-156



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz; Bucher, Anton: Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 2, S. 132-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-54465 - DOI: 10.25656/01:5446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-54465>

<https://doi.org/10.25656/01:5446>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichts- Wissenschaft

Lernen in Schule,
Beruf und Freizeit

Heft 2 – 1987

Thema: Religiöse Entwicklung und Erziehung

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:
Prof. Dr. Fritz Oser

Fritz Oser: Einführung	130
Fritz Oser, Anton Bucher: Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm	132
Joyce A. Caldwell, Marvin L. Berkowitz: Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht	157
Alois Niggli: Untersuchung über Zusammenhänge zwischen dem religiösen Erziehungsstil der Eltern und religiösen Entwicklungsstufen ihrer Kinder	177
Richard Klaghofer, Fritz Oser: Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas	190

Allgemeiner Teil

Rosemary Caffarella, Judith M. O'Donnell: Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet	207
Una M. Röhr-Sendlmeier: Sprachstandserhebung zur Förderung ausländischer Grundschüler	224

Mitteilungen	250
---------------------------	-----

Buchbesprechungen	252
--------------------------------	-----

Die Themen der nächsten Hefte:

- 3/1987 Denkprozesse von Lehrern (hrsg. von M. Hofer)
- 4/1987 Schreiben als Forschungsgegenstand (hrsg. von G. Eigler)
- 1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)
- 2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)

Die Entwicklung des religiösen Urteils

Ein Forschungsprogramm

In diesem Aufsatz wird eine erstmalige Übersicht über ein Forschungsprogramm zur Entwicklung des religiösen Urteils vorgelegt. So sehr dieses Programm eine eigene Dynamik hat, ist es doch eingebunden in religionspädagogische Postulate, die unsere Zeit bestimmen. Im ersten Teil, nach Erörterungen über das operationalisierte Konstrukt „Religiosität“, wird eine Stufentheorie der religiösen Entwicklung skizziert. Im zweiten Teil wird eine Übersicht über verschiedene empirische Studien vorgestellt. Im dritten Teil kommen religionspädagogische Postulate zur Sprache, die mit diesem Aufsatz in Verbindung stehen. Im vierten Teil wird der Blick zurückgeworfen auf traditionelle Entwicklungsmodelle, die die religiöse Persönlichkeit beschreiben. Und schließlich im letzten Teil werden zwei aktuelle religionspädagogische Ansätze auf dem Hintergrund unserer Entwicklungstheorie kritisch reflektiert.

The Development of Religious Reasoning: Outline of a Research Program

This article presents a first outline of a research program regarding the development of religious judgment. This program is grounded on contemporary thought on religious education, but nevertheless represents a genuine approach. The first part includes a discussion of the construct „religiosity“ and a sketch of a theory of religious stage development. The second part provides an overview of various empirical studies. The third part relies on core assumptions as to the domain of religious education. The fourth part includes reminiscences of traditional concepts of development aiming at describing the religious personality. Finally two current approaches to religious education are critically discussed in the light of the development theory that has been outlined in the first section.

Nicht zuletzt die fehlende Effizienz des Religionsunterrichts war es, die *Wegenast* (1968) zu seinem engagierten Plädoyer dafür veranlaßte, die Religionspädagogik müsse eine „empirische Wendung“ einschlagen. Konkret forderte er, die Motivationslage der Schüler zu erfassen, die Variable Alter vermehrt zu berücksichtigen und insbesondere über die *Bedeutung des Religionsunterrichtes für das Kind und den Jugendlichen* nachzudenken. Auf katholischer Seite schloß sich *Feifel* (1970) diesem Postulat an, indem er eine „religionspädagogische Realitätskontrolle“ forderte und sich dabei auf das bereits Jahrzehnte früher von *Petersen* geforderte Anliegen bezog, die Pädagogik müsse Tatsachenforschung betreiben.

In einem größeren Umfang wurde eine solche im Bereich der Religionspädagogik erstmals von *Günter Stachel* und seinen Mitarbeitern vorgenommen, die, verstreut über die BRD, 94 Religionsstunden aufzeichneten und nach mehreren Gesichtspunkten (Interaktion, Inhalt etc.) analysierten (*Stachel* 1974, 1976a, 1976b, 1977, 1982, S. 57–73; vgl. *Schuh* 1978, *Simon* 1983). Die Befunde waren mitunter erschütternd, zeigten sie doch, daß hinsichtlich der didaktischen Methode ein gänzelndes und katechismushaftes Frage-Antwort-Verfahren überwog und daß der Aspekt der kognitiv-religiösen Entwicklung, wenn überhaupt, dann nur rudimentär berücksichtigt wurde. Erkenntnisse der Lern- und der Entwicklungspsychologie kamen selten zum Tragen, nicht weniger die wünschenswerte Orchestrierung der

Unterrichtsmethoden (Gage & Berliner 1979, bes. S. 467 ff.; Achtenhagen 1984; Becker 1984, bes. S. 111 ff.; Einsiedler 1984, bes. S. 163 ff. u.a.m.). Um eine empirisch gewendete Theologie bemüht sich – als einer der wenigen Religionspädagogen – in besonderer Weise auch Van der Ven (1984), der mit seinen Mitarbeitern die Effekte der religionspädagogischen Arbeit zu messen und speziell von lernpsychologischen Ansätzen her zu verbessern versucht (Van der Ven 1987).

In diesem Beitrag möchten wir ein Fundament für eine empirisch-pädagogische Konzeption des Religionsunterrichts vorlegen, die auf dem *genetischen Strukturalismus* basiert und als solche an der kindlichen Entwicklung orientiert ist. Nach Erörterungen über das operationalisierte Konstrukt „Religiosität“ (1 und 2) möchten wir eine Stufentheorie dessen präsentieren, was in Oser & Gmünder (1984) als religiöses Bewußtsein bezeichnet worden ist (3). Im Abschnitt 4 soll eine Skizze mehrerer Querschnitt- und Interventionsstudien zur religiösen Entwicklung gegeben werden. Daran schließen sich (5) einige religionspädagogische Postulate an, sowie (6) ein Blick zurück auf jene vorausgegangenen religiösen Entwicklungstheorien, die in besonderem Maße dafür geeignet erscheinen, den hier vertretenen Ansatz zu ergänzen. Von dem so gewonnenen Fundament aus möchten wir (7) eine abschließende und kritische Sichtung zweier gegenwärtig besonders aktueller Strömungen in der Religionspädagogik durchführen.

1. Religion – Religiosität

Kann die religionswissenschaftliche Forschung, die empirisch arbeitet, die menschliche Religiosität – wenngleich immer nur mittelbar – in ihrer Essenz erfassen, ihre Entwicklung nachzeichnen und deren Verlauf prognostizieren? Die Antwort darauf hängt davon ab, wie Religiosität konzeptualisiert und operationalisiert wird. Damit ist nun aber ein komplexes Problem angesprochen, das die Religionspsychologie bereits auf vielfältige und unterschiedliche Weise zu lösen versucht hat. Speziell in den Vereinigten Staaten sind zahlreiche Skalen entwickelt und validiert worden, die den Anspruch erheben, Religiosität zu messen (vgl. die Übersicht in: Robinson & Shaver 1978, S. 629 ff.). Wirft man nun aber einen Blick auf sie, so stellt man bald einmal fest, daß die Theorien deshalb auf schwachen Füßen stehen, weil sie das religiöse Phänomen nur äußerlich erfassen. Zumeist erfragen die Items den Grad der Zustimmung oder der Ablehnung hinsichtlich kirchlich-dogmatischen Wissens, oder sie erheben dann, wie oft sich Subjekte an welchen kirchlichen Handlungsvollzügen und Ritualen beteiligen. Beispiele sind etwa: „Wie oft sind Sie während des letzten Jahres zur Kommunion gegangen?“ (Robinson & Shaver 1978, S. 659), oder: „Ich glaube, daß sich Gott in Jesus Christus offenbart hat“ (ebd.).

Nun hat aber die Religionssoziologie schon längst geltend gemacht, daß die bloß äußerliche Zugehörigkeit zu einem Religionssystem, wie sie aus Gewohnheit oder aus sozialem Druck aufrechterhalten wird, mit eigentlicher Religiosität nicht *tale quale* gleichgesetzt werden kann (Czell 1975). Institutionalisierte Religion mit ei-

nem tradierten Symbolsystem ist nämlich im Verlaufe des gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesses zu einem Subsystem neben anderen „zusammengeschrumpft“ und übt auf viele Zeitgenossen keine Plausibilität mehr aus (Luckmann 1967, Mette 1983). Nichtsdestoweniger können sich diese Personen – obgleich der Kirche entfremdet und mit ihren Ritualen und Symbolen nicht mehr vertraut – selber als spezifisch religiös einschätzen, was etwa die Umfragen von Mynarek (1983) über außerkirchliche und nicht mehr auf einen personalen Gott bezogene Religiosität deutlich zeigen.

Eine *Entwicklungstheorie*, die auf einen engen Religionsbegriff fundiert wird, kann damit nicht mehr mit dem Anspruch auftreten, Religiosität generell zu erfassen. Sachgerechter müßte eine solche Theorie als eine *Theorie der kirchlichen Sozialisation* bezeichnet werden (vgl. Czell 1975; Berger 1980). Denn einer religiösen Entwicklungstheorie muß es gelingen, zu jenem Kern der Religiosität vorzudringen, der den institutionalisierten Religionen schon vorausliegt, der sich aber in der heutigen Zeit nicht mehr notwendigerweise mit ihren Symbolen zu artikulieren und in ihren Riten auszudrücken braucht. Dafür kommt zuallererst ein formaler Religionsbegriff in Frage, der von historisch und kulturell arbiträren religiösen Inhalten absieht.

Wie könnte ein solcher formuliert werden? Hilfreich scheint eine Anleihe bei der Religionssoziologie zu sein. Diese handelte in den letzten Jahren die Religion häufig unter dem Begriff der *Kontingenzbewältigung* ab (Luhmann 1982, Lübbe 1986). Im Anschluß an Aristoteles (1976, S. 225) wird unter Kontingenz all das verstanden, wessen der Mensch vorläufig oder prinzipiell nicht mächtig ist, all das, was schicksalshaft, unvorhergesehen und zufällig in sein Leben einbricht und von ihm bewältigt werden muß. In diesem Sinne bestimmte Lübbe (1986) die Funktion der Religion darin, mit den unentrinnbaren Kontingenzen des Daseins und mit der Daseinskontingenz generell fertigzuwerden – ein Aspekt der *conditio humana*, den er als „aufklärungs- und säkularisierungsresistent“ bezeichnete.

2. Religiosität – die Beziehung zu einem Letztgültigen

Gewiß, diese funktionale Bestimmung der Religion ist ausgesprochen allgemein (vgl. Spaemann 1985). Zumindest in dieser Formulierung entbehrt sie aber eines religiösen Spezifikums. Ein solches kann mit dem Begriff eines Letztgültigen und Transzendenten gesetzt werden, auf welches sich das Subjekt in entscheidenden und existentiellen Lebenssituationen bezieht (vgl. Krings 1985). In den monotheistischen Religionen ist dieses Letztgültige mit dem Gottesbegriff gegeben; in neuen Formen der Religiosität kann es sich dabei um eine apersonale Kraft oder Macht, um irgendein geistiges Wesen, um die Natur und um andere Inhalte mehr handeln (vgl. Mynarek 1983). Um aber den Begriff des Religiösen nicht zu überdehnen, muß von dem, was für eine Person das Letztgültige symbolisiert, eine religiöse Färbung gefordert sein – womit wiederum ein Problemkreis angesprochen ist, der von den Religionswissenschaftlern kontrovers diskutiert wird (Rendtorff 1980, Koslowski 1985, Waardenburg 1986; vgl. auch Fetzer & Bucher 1987).

In der Beziehung nun, die der Mensch zu diesem Letztgültigen eingeht und die vornehmlich in kritischen Lebenssituationen – mögen sie leidvoller oder überschwenglicher Art sein – aktiviert und artikuliert wird, entwickelt sich das religiöse Selbst. Es „sichert sich“ in einer bestimmten Weise vor den Unsicherheiten und Kontingenzen des Daseins ab und deutet diese angesichts des Letztgültigen. Diese Deutungen weisen nun aber eine bestimmte strukturelle Komplexität auf, von der anzunehmen ist, daß sie sich entwickelt, womit sie entwicklungspsychologischen Analysen zugänglich ist.

Der Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchungen, die den Anspruch darauf erheben, den Kern der Religiosität zu erfassen und ihre Entwicklung zu beschreiben, ist also die Beziehung des Menschen zu einem Letztgültigen in bestimmten konkreten Lebenssituationen. Der Begriff der *Beziehung* impliziert, daß Religiosität wesentlich mit psychischen Befindlichkeiten wie Vertrauen vs. Angst, Freiheits- vs. Abhängigkeitserfahrungen, Hoffnung vs. Absurdität zu tun hat (Oser & Gmünder 1984, S. 31 ff.). Von diesen Dimensionen ist anzunehmen, daß sie in einer religiösen Struktur früher kindlicher Entwicklung unverbunden nebeneinanderstehen; das Kind in der egozentrischen Phase kann sie noch nicht miteinander koordinieren. Auf einer mittleren Stufe der Entwicklung – vor allem in der Adoleszenz – geschieht die Koordination dieser polaren Dimensionen in der Weise, daß sie gleichgewichtig sind: Man „hat“ dem Letztgültigen gegenüber eine gewisse Abhängigkeit ebenso wie eine gewisse Freiheit. Auf einer höheren Stufe wird diese Koordination durch Vermittlung begriffen. Erst in der Abhängigkeit und nur durch sie hindurch entsteht jene Freiheit, die dem religiösen Selbst eine autonome Religiosität ermöglicht (was eindrucklich von Schleiermacher 1799/1966 beschrieben wurde).

Insofern die vorgängig beschriebene Beziehung mit einem Letztgültigen und Göttlichen eingegangen wird, treten weitere Elemente hinzu, die für die kognitive religiöse Struktur konstitutiv sind, nämlich die Gegensatzpaare Transzendenz vs. Immanenz, Dauer (Ewigkeit) vs. Vergänglichkeit, Heiliges vs. Profanes und schließlich Unerklärlich-Geheimnishaftes vs. funktional Durchschaubares. Auch von diesen polaren Dimensionen ist anzunehmen, daß sie bei Kindern synkretistisch nebeneinanderstehen und daß sie speziell in der Adoleszenz explizit als solche erkannt werden und dualistisch auseinandertreten (*da* ist der Bereich des Menschen, die Immanenz, das Profane; *dort* ist der Bereich des Göttlichen, die Transzendenz etc.). Auf höheren Stufen sodann werden diese Dimensionen vermittelt; Heiliges scheint immer auch im Profanen auf, Immanenz und Transzendenz sind wechselseitig aufeinander bezogen, Menschliches und Göttliches bedingen einander. Die Art der Koordination dieser polaren Elemente bestimmt also das, was wir als die jeweilige kognitive religiöse Struktur einer Person bezeichnen.

3. Die Stufen des religiösen Urteils

Wir können nun annehmen, daß es qualitativ verschiedene Muster dieser kognitiven religiösen Struktur gibt. Diese Annahme ist aber nur dann sinnvoll, wenn ent-

sprechende Unterschiede auch erfaßt werden können. Dazu bietet sich insbesondere der entwicklungspsychologische Diskontinuitätsansatz an: Unterschiede schlagen sich in *ganzheitlichen* Strukturen nieder, die jeweils verschieden komplex sind und *hierarchisch* aufeinander bezogen werden können. Insofern handelt es sich um *Stufen*, die von den Subjekten in einer *invarianten Sequenz* durchlaufen werden, und die unterschiedliche Muster religiöser Welterschließung darstellen. Je komplexer sie sind, desto differenzierter ist die Koordination der oben aufgeführten religiösen Elemente, desto integrativer auch die Beziehung, die das Subjekt mit dem Letztgültigen aufgebaut hat.

Mit welcher *Methode* kann diese kognitiv religiöse Struktur erfaßt werden? Sie ergibt sich aus dem Konstrukt Religiosität, dessen wichtigstes Element die *Beziehung* zu einem *Letztgültigen* ist, die zumal in *existenziellen Situationen* des Lebens zum Tragen kommt. Da es nun aber forschungsethisch nicht statthaft ist, Menschen in realen Kontingenzsituationen – etwa am Grabe eines geliebten Menschen – zu befragen, wurde auf die *Dilemmamethode* ausgewichen, wie sie auch *Piaget* (1932/1973) und (*Kohlberg* 1981) verwendet haben. Diese „religiösen Dilemmata“ handeln von Menschen, die in Kontingenzsituationen geraten und darin ihre Beziehung zum Letztgültigen reflektieren müssen. Im Paul-Dilemma zum Beispiel, welches häufig eingesetzt zu werden pflegt, legt ein junger Arzt in einem abstürzenden Flugzeug an Gott das Versprechen ab, sein Leben fortan in den Dienst der Entwicklungshilfe zu stellen, sofern er gerettet würde. Er überlebt – weiß nun aber nicht, wie er sich entscheiden soll (vgl. *Oser & Gmünder* 1984, S. 130 ff.).

Fast alle Probanden zeigten sich von der Dilemmasituation betroffen und formulierten spontan Sätze, deren Subjekt das Ich-Pronomen war. Weitere Fragen schlossen sich an, die die sieben genannten polaren Dimensionen betrafen und offenlegten, wie diese von der befragten Person koordiniert werden. Aus dem so gewonnenen Datenmaterial ließen sich in einem sogenannten Boot-strapping-Verfahren (Induktion – Deduktion) fünf Stufen des sogenannten religiösen Urteils herauschälen, die wir hier in allerdings gedrängter Form darstellen (vgl. *Oser & Gmünder* 1984, S. 73 ff., *Bucher* 1986).

Stufe 1: Die Beziehung zu einem Letztgültigen ist dergestalt, daß dieses für den Menschen sorgt, ihn aber auch bestrafen kann; daß er ihm Freiheit gibt, aber nur soviel es will; daß es ihm viel schenkt, aber nur wenn er gut ist; daß es ihn versteht, lenkt und alles sieht. Insofern handelt es sich um eine eindimensionale Reziprozität. Für diese Stufen bezeichnend sind auch artifiziellistische Deutungsmuster, gemäß derer Gott die Macht zugeschrieben wird, alles – selbst Artefakte – fabrizieren zu können (vgl. *Piaget* 1926/1980; *Fetz & Oser* 1985).

Ankerbeispiel: „Paul sollte schon in die dritte Welt gehen, weil Gott sonst macht, daß er später in einem Flugzeug abstürzt und dann stirbt.“

Stufe 2: Die Beziehung zu einem Letztgültigen ist dergestalt, daß der Mensch fortan selber etwas tun kann, um das Letztgültige zu beeinflussen. Durch intentionale Akte wie Gebet, Opfer, gute Taten etc. kann er sich vor ihm und für seine eigene gute Zukunft absichern (Prävention). Der Mensch setzt sein Vertrauen nun in

seine eigene Fähigkeit, mit dem Letztgültigen auf der Basis bipolarer Reziprozität gleichsam zu „handeln“ (*do ut des*-Muster). Unerwartete Ereignisse werden nicht selten als Prüfungen interpretiert. Bezeichnend ist des weiteren, daß weniger artificialistische Deutungsmuster angetroffen werden, was das Korrelat zur zunehmenden Autonomie des Menschen darstellt.

Ankerbeispiel: „Wenn Paul jeden Monat viel Geld nach Afrika schickt, dann muß er nicht unbedingt dorthin gehen und Gott ist zufrieden mit ihm. Passieren wird ihm dann sicher nichts, wenn er dafür selber auch etwas leistet.“

Stufe 3: Zumeist sind es Enttäuschungen mit dem Letztgültigen, wie es auf Stufe 2 konzipiert wird, die den Menschen erkennen lassen, daß er für sein eigenes Leben und seine Umgebung selber verantwortlich ist und nicht mehr mit einem direkten Intervenieren des Letztgültigen rechnen kann. Vertrauen, Sinnggebung und Freiheit – das alles wird fortan als Leistung des Subjekts interpretiert, das nun seine Ich-Identität formiert und eine solipsistische Weltsicht mit einer deistischen Färbung vertritt. Dem Letztgültigen wird ein getrennter Wirkbereich zuerkannt; nur in Grenzsituationen noch wird es in der Welt direkt wahrgenommen, sei es bei Geburt, Tod, unverhofftem Glück oder Unglück. Nicht selten wird das in der Kindheit übernommene Gotteskonzept verneint; an seine Stelle können andere Inhalte treten; oft kommt es aber auch zu explizit atheistischen Positionen, die das Prädikat religiös nicht mehr in Anspruch nehmen können (vgl. Fetz & Bucher 1987).

Ankerbeispiel: „Paul muß sich selber Rechenschaft darüber geben, ob er das Versprechen einhalten will oder nicht, denn Gott kümmert sich nicht um einen solchen ‚Kuhhandel‘; er ist allenfalls dort, wo die Menschen nach dem Tode hingelangen.“

Stufe 4: Der Mensch bleibt selber verantwortlich für sein Handeln, seine Beziehungen und seine Entscheidungen. Aber das Letztgültige wird nun als Bedingung der Möglichkeit für alle diese Fähigkeiten erfahren. Vertrauen, Transzendieren, Freiheit und Sinnerfahrung etc. sind ebenso sehr eigene Aktivitäten des Menschen wie sie vermittelte Wirkungen des Letztgültigen sind. Unter Wahrung seiner Autonomie geht das Subjekt mit dem Göttlichen eine neue, integrativere Beziehung ein. Dieses wird in der Welt zeichenhaft wieder wahrgenommen, sei es im Kult, im Symbol, in der Natur. Zudem wird hinter dem Sein und dem Dasein ein *Heilsplan* wahrgenommen, eine „Vorsehung“, die letztlich alles doch zu einem guten Ende hinführe und in der der Mensch aufgehoben ist.

Ankerbeispiel: „Gott ist daran gelegen, daß Paul sich selber und frei entscheidet, denn wenn er das tut, bringt er nicht nur sich selber, sondern auch das weiter, was Gott mit den Menschen eigentlich will. Er gibt ihm die Möglichkeit und die Kraft, selber damit fertigzuwerden.“

Stufe 5: Der Mensch erkennt, daß das Letztgültige und Göttliche in der Immananz aufscheint, und daß jegliche Freiheit durch Abhängigkeit bedingt ist, und er weiß die Erfahrung hinter sich, daß jeder Mensch, der bedingungslos hoffen und vertrauen kann, durch die Krisen der Angst und der Sinnlosigkeit hindurchgeschritten sein muß. Das Göttliche ereignet sich in der gelingenden menschlichen Kommuni-

kation, in den Akten bedingungsloser Hingabe und selbstloser Nächstenliebe. Der Mensch braucht nicht mehr einen Plan oder eine Vorsehung; er weiß sich dafür ganz und gar selber verantwortlich und als dabei immer schon getragen und bedingt zugleich.

Diese Stufe wurde empirisch nicht mehr angetroffen, sondern aus der zeitgenössischen Theologie, besonders jener von *Schillebeeckx* (1971), *Peukert* (1978), *Juengel* (1982), hergeleitet.

4. Validierung des Stufenkonzepts der religiösen Entwicklung – Skizze eines Forschungsprogramms

Das hier vorgestellte theoretische Gerüst ermöglicht es, drei Postulate einzulösen, nämlich (a) die Entwicklung des religiösen Bewußtseins innerhalb verschiedener Stichproben zu validieren; ferner (b) erzieherische Interventionen mit dem Ziele durchzuführen, das religiöse Bewußtsein zu stimulieren und zu „verbessern“, und (c) Untersuchungen vorzunehmen, wie sich das religiöse Urteil auf andere Konstrukte auswirkt (Kriteriumsvalidität). In einem groß angelegten Forschungsprojekt, das sich über sieben Jahre hinzog und hier nur fragmentarisch dargestellt werden kann, wurde ein Teil dieser Postulate eingelöst. Im folgenden möchten wir die bis jetzt durchgeführten Untersuchungen in der gebotenen Kürze darstellen, ohne daß wir aber auf meß- und testtheoretische Probleme eingehen können.

4.1 Die religiöse Entwicklung innerhalb verschiedener Stichproben

(1) An 112 Einwohnern der Schweizer Uhrenstadt Grenchen, verteilt nach Alter, Geschlecht, Konfession und sozialem Status, wurde das Konstrukt Religiöses Ur-

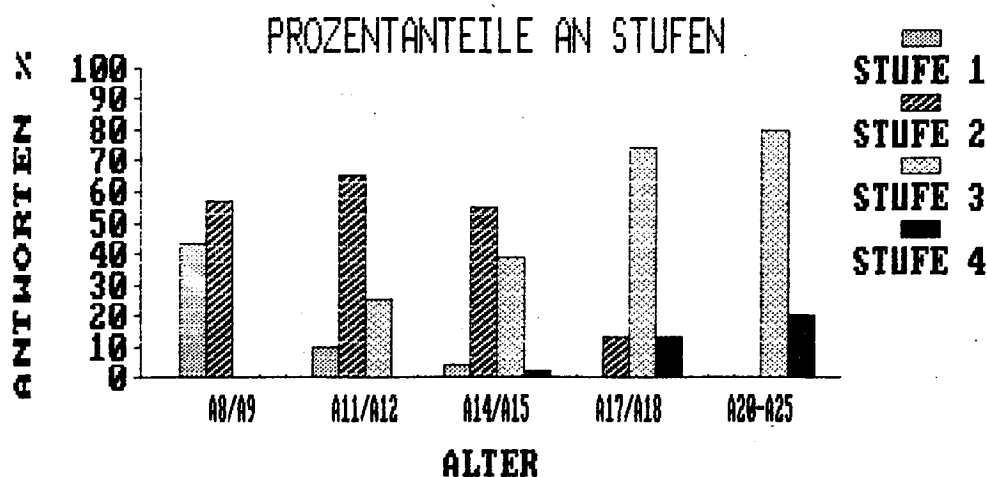


Abb. 1: Resultate einer Querschnittstudie zur Entwicklung des religiösen Urteils (vgl. Oser & Gmünder 1984, S. 193)

Tab. 1: Übereinstimmung der Stufenzuordnungen in den 8 Dilemmata:

(+) Übereinstimmung, d. h. die Versuchsperson wurde in beiden Dilemmata derselben Stufe zugeordnet;
(-) keine Übereinstimmung, d. h. die Versuchsperson wurde in den beiden Dilemmata je einer anderen Stufe zugeordnet.
Stufe 1 = RMS 100–133; Stufe 2 = RMS 166–233; Stufe 3 = RMS 266–333; Stufe 4 = RMS 366–433. Die Zwischenstufen sind je 133–166, 233–266 etc. Unterhalb der Diagonalen sind die absoluten Häufigkeiten angegeben; die Zahlen oberhalb der Diagonalen geben die prozentuale Verteilung wieder.
(vgl. Oser & Gmünder 1984, S. 219)

	Paul 1		Hiob 2		Ungl 3		Ewhl 4		Schuld 5		Liebe 6		Semo 7		Heirat 8	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Paul 1			84.85	15.15	78.26	21.74	50.00	50.00	-	-	75.00	25.00	81.82	18.18	70.59	29.41
Hiob 2	28	5			79.41	20.59	60.87	39.13	72.73	27.27	-	-	55.56	44.44	57.14	42.86
Ungl 3	18	5	27	7			65.71	34.29	60.87	39.13	50.00	50.00	-	-	63.64	36.36
Ewhl 4	6	6	14	9	23	12			71.88	28.12	70.00	30.00	80.00	20.00	-	-
Schuld 5	-	-	8	3	14	9	23	9			60.61	39.39	80.95	19.05	100.0	0.0
Liebe 6	9	3	-	-	6	6	14	6	20	13			79.41	20.59	80.95	19.05
Semo 7	18	4	5	4	-	-	8	2	17	4	27	7			75.76	24.24
Heirat 8	24	10	12	9	7	4	-	-	9	0	17	4	25	8		

teil überprüft und validiert (Oser & Gmünder 1984). Bestätigen ließ sich die Hypothese des Alterstrends (Abbildung 1), sowie jene, daß die Variablen Konfession und Geschlecht nicht bestimmend sind. Was den Alters-Geschlechts-Verlauf betrifft, so traten – mit Ausnahme der Adoleszenz zugunsten der Mädchen – keine Unterschiede zutage. Erhärten ließ sich auch die Hypothese der Stufenkonsistenz, was durch das Vorlegen unterschiedlicher Dilemmata (vgl. Oser & Gmünder 1984, S. 181 ff.) überprüft wurde. Tabelle 1 enthält die Anzahl Übereinstimmungen und die entsprechenden Prozentwerte; die Abweichungen wurden einerseits durch Kohorteneffekte, andererseits durch Dilemmaeffekte erklärt (vgl. Oser & Gmünder 1984; S. 198 ff.).

Die Hypothese der Nichtabhängigkeit des religiösen Urteils von der Schicht und dem Grad der Bildung (Abbildung 2) mußte zurückgewiesen werden.

Diese Resultate sind deshalb bedeutungsvoll, weil sie die Kriterien dafür bestätigen, daß diese Theorie das Prädikat „strukturgenetisch“ in Anspruch nehmen darf, stellen doch die einzelnen Stufen strukturierte Ganzheiten und insofern unterschiedlich komplexe und hierarchisch geordnete religiöse Deutungsmuster dar, die allem Anschein nach in einer invarianten Sequenz durchlaufen werden.

(2) Der Frage, ob sich diese religiöse Entwicklungssequenz auch an Stichproben in anderen sozioreligiösen Kontexten nachweisen läßt, stellte sich die Untersuchung von Dick (1982). Er befragte Hindus und Anhänger des Jainismus in Rajasthan

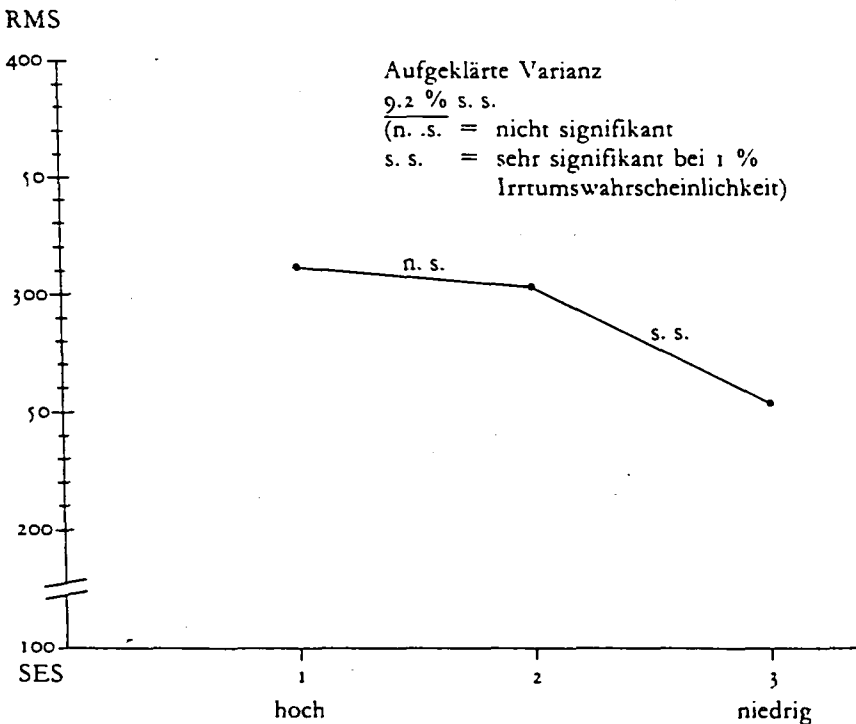


Abb. 2: Einfluß der Variable „Schicht“ (SES) auf das religiöse Urteil (vgl. Oser & Gmünder 1984, S. 202)

VERLAUF DER RELIGIÖSEN STUFEN

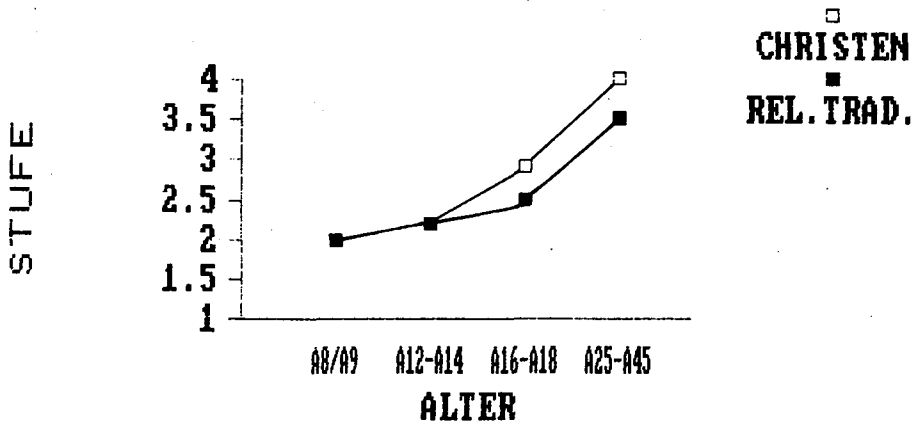


Abb. 3: Resultate einer interkulturellen Querschnittstudie bei Mitgliedern der „Religion traditionelle“ (Bantukult) und bei missionierten Christen (vgl. *Dick* 1982, S. 146 ff, unveröffentlicht)

(Indien), Angehörige des Mahayanabuddhismus an der Grenze zu Tibet, solche des Bantukultes (Ahnenverehrung) in Ruanda und schließlich Mitglieder einer christlichen Missionsgruppe im gleichen Staat über das Paul-Dilemma, das selbstredend an die jeweiligen soziokulturellen und -religiösen Kontexte adaptiert worden war. In allen Stichproben ließ sich ein signifikanter Alterstrend feststellen (vgl. Abbildung 3 zu jenen in Ruanda), wobei aber aufgrund der kleinen Samples keine interkulturellen Vergleiche angestellt werden konnten, so daß *Dick* (1982) seine Studie als eine *intrakulturelle* bezeichnen mußte und der universale Geltungsanspruch dieser Theorie (*Oser & Gmünder* 1984, S. 21) – vom Alterstrend abgesehen – empirisch noch nicht als eingelöst angesehen werden kann.

(3) Davon ausgehend, daß auch jene Personen die Kontingenzen ihres Daseins bewältigen müssen, welche die Existenz Gottes bestreiten, befragte *Achermann* (1981) 50 erklärte *Atheisten* über religiöse Dilemmata. Die Daten ermöglichten eine eigene Stufen- bzw. Typenbeschreibung, die mit jener des religiösen Urteils insofern vergleichbar ist, als auch sie von „Fremdbestimmtheit“ und Fatalismus fort zur Selbstbestimmung durch soziales Engagement hinführt. Trotz dieser Isomorphien halten wir es aber für angebracht, in diesem Falle nicht mehr von einer spezifisch religiösen Entwicklung zu sprechen; bedenkenswert bleiben jedoch die zahlreichen strukturellen Übereinstimmungen.

(4) In einem weiteren Teilprojekt befragten v. *Brachel & Oser* (1984) 50 Probanden, verteilt nach Alter, Konfession und Geschlecht, wie sie selber ihre eigene religiöse Entwicklung sähen. Entgegen der ursprünglich vertretenen Hypothese waren es weniger die punktuellen kritischen Lebensereignisse (*Filipp* 1981) als vielmehr kontinuierliche neue Erfahrungen, die von den Befragten etwa in der Berufsausbildung oder nach dem Auszug aus dem Elternhaus gemacht wurden, welche die religiösen Urteilsstrukturen langsam aufbrachen und transformierten. Immerhin

konnte gezeigt werden, daß sich jene Probanden, die bei der Befragung die Stufe 3 internalisiert hatten, deutlich daran zu erinnern vermochten, früher über religiöse Fragen anders gedacht und mit Gott auf eine andere Weise interagiert zu haben als jetzt.

(5) Weiter wurde versucht, diese religiöse Entwicklungstheorie mittels *psychohistorischer Untersuchungen* bedeutsamer und religiös hoch entwickelter Persönlichkeiten zu validieren, dies im Anschluß an entsprechende psychohistorische Untersuchungen, wie sie *Erikson* (1968/1981, 1975) hinsichtlich der Identitätsentwicklung vorgelegt hat. Bis jetzt liegen aber erst drei solche Studien vor: eine von *Hager* (1987), der in der Biographie von Johann Heinrich Pestalozzi die Entwicklung von der Stufe 2 zur Stufe 4 nachzeichnete; und eine zweite von *Bucher* (1985) über die religiöse Entwicklung des Dichters Rainer Maria Rilke, die anhand von autobiographischen Zeugnissen, Briefen und lyrischen Texten von der frühen Kindheit an bis zu seinem Tode rekonstruiert wurde, wobei sich alle Stufen in der entsprechenden Sequenz identifizieren ließen. *Brumlik* (1985) zeichnete die religiöse Entwicklung Martin Bubers nach, wofür er nebst dieser Stufenskala das Modell der Epigenese von Ich-Identität nach *Erikson* (1968/1981) verwendet hat.

Weitere solche Untersuchungen sind deshalb notwendig, weil sie Aussagen über den möglichen Endpunkt, bzw. den *terminus ad quem* religiöser Entwicklung erlauben, wozu auch – nebst der Konsultation aktueller theologischer Konzepte – die in Vorbereitung befindliche Befragung älterer, lebenserfahrener und weiser Personen hilfreich sein könnte (vgl. *Oser, Althof & Bucher* 1986).

4.2 Untersuchungen im pädagogischen Sektor

(6) In *Oser & Gmünder* (1984, S. 261) findet sich die Hypothese, daß variable religiöse Inhalte speziell in textueller Form isomorph zur kognitiv religiösen Urteilsstruktur assimiliert werden. In einer explorativen strukturalistischen Untersuchung über die *Rezeption* dreier neutestamentlicher Gleichnisse von Probanden auf unterschiedlichen Stufen des religiösen Urteils konnte diese Hypothese – wenngleich wegen der kleinen Stichprobe nicht verifiziert – so aber doch erhärtet werden (*Bucher* 1987 a, *Bucher & Oser* 1987 b). Aus dem umfangreichen Rohdatenmaterial ließen sich solche Interpretationstypen herauschälen, die bestimmten Stufen zugeordnet werden konnten (Interrater-Reliabilitätskoeffizienten zwischen 0,78 und 0,96). Zudem postulierte *Bucher* (1987 a, 1987 b) ein Modell mit vier Stadien, welches zu beschreiben und zu erklären beansprucht, wie sich das Verständnis für die biblischen und literarischen Gattungen Gleichnis und Parabel entwickelt.

Insgesamt scheinen uns diese Ergebnisse speziell für die Bibeldidaktik und für den mit Texten arbeitenden Religionsunterricht bedeutsam und folgenswer zu sein, stellen sie doch gewichtige Indizien dafür dar, daß Schüler religiöse Texte an andere Rezeptionsstrukturen assimilieren als die Erwachsenen. Mit der eindirektiven Vermittlung bzw. Übertragung theologischer Kommentare ist es im Unterricht deshalb nicht getan, weil die Schüler diese entweder nicht verstehen oder sie dann

nicht billigen oder sie schließlich in Entsprechung zu ihrem religiösen Urteil umdeuten. Anhand der Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.), die von einem Herrn erzählt, der auch jenen Gedungenen einen vollen Tageslohn auszahlte, die nur wenige Stunden gearbeitet hatten, ließ sich dies wiederholt zeigen. Auf die Frage nämlich, ob damit Gottes Handeln überzeugend veranschaulicht werde, antworteten die Probanden auf tieferen Stufen entrüstet mit „Nein“, weil Gott den Menschen gemäß seiner Leistungen belohne oder gemäß seiner Verfehlungen bestraft (bipolare Reziprozität).

(7) In einer *Interventionsstudie* (Oser 1987a; vgl. auch Caldwell & Berkowitz in diesem Heft) mit Schülern der zweiten Sekundarstufe konnte im Verlauf von 2 1/2 Monaten das Stufenmaß um durchschnittlich 2/3 angehoben werden (Abbildung 4). Das Treatment beinhaltete die Diskussion religiöser Dilemmata, seien es solche aus der Lebenswelt der Schüler oder solche aus der Bibel und anderen religiösen Schriften mehr.

Dieser sensationelle Erfolg wurde möglich durch das systematische Stimulieren von Argumentationsmustern, die der nächsthöheren Stufe entsprachen, die die Schüler vielfach verunsicherten, sie aber zur Auseinandersetzung provozierten und ihre religiöse Urteilsstruktur aufbrachen und schließlich auf mehr Komplexität hin transformierten.

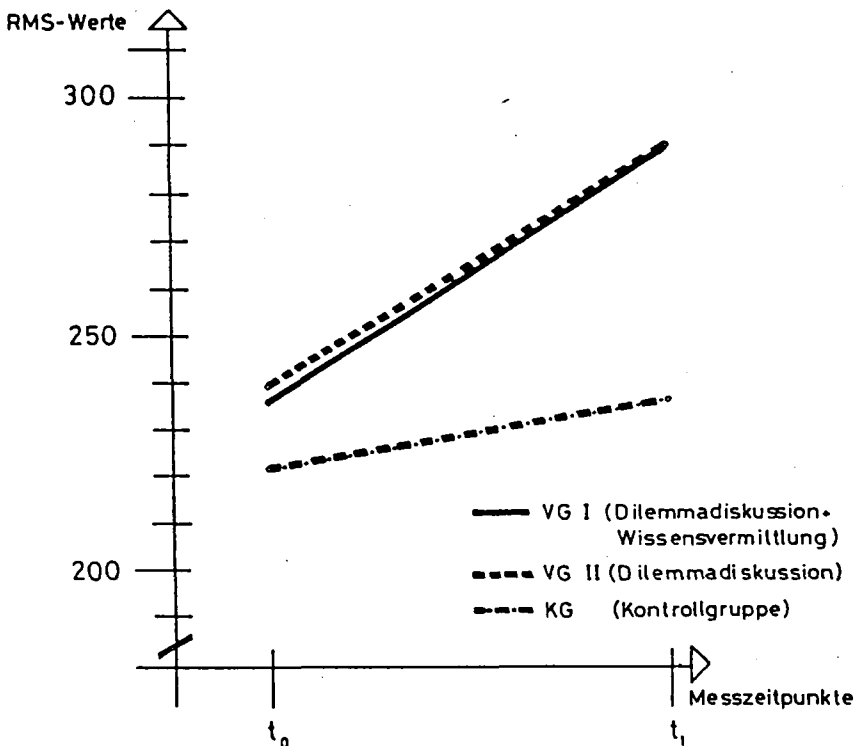


Abb. 4: Effekt des Treatments in Bezug auf RMS-Mittelwerte der Versuchsgruppen bei t_0 und t_1 (unter Konstanthaltung der verbalen Intelligenz und des Meßausgangsniveaus).

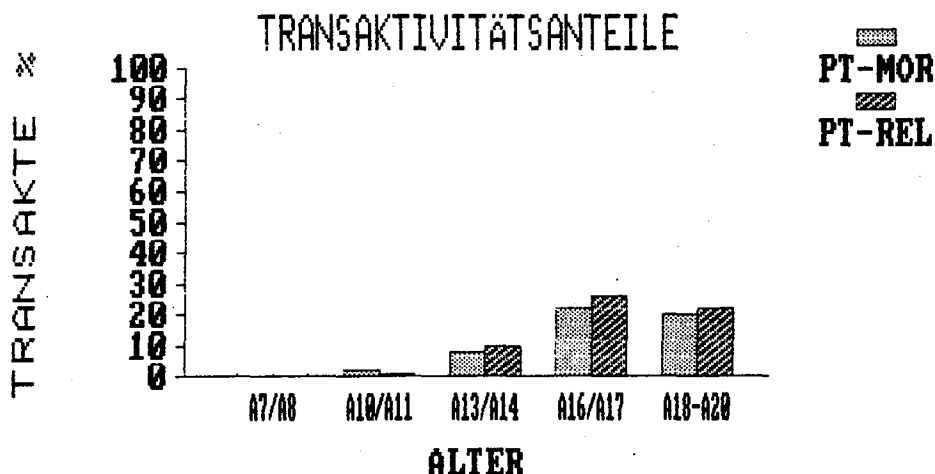


Abb. 5: Anzahl der Transakte verteilt nach Altersstufe bei moralischen und religiösen Diskursen (Europäische Stichprobe) (vgl. *Schildknecht* 1984, S. 90, unveröffentlicht)

(8) In diesen Zusammenhang situiert sich auch die Studie von *Schildknecht* (1984) zur Entwicklung der Kompetenz, über moralische und religiöse Dilemmata und Fragen zu diskutieren. Die Autorin konnte nachweisen, daß die Anzahl der Transakte, d.h. jener Aussagen, in die der Sprecher Argumente des Partners einbaut (z.B. Du meinst also, daß ...), mit dem Alter zunimmt. Abbildung 5 zeigt, daß in der Altersgruppe 1 (5,7 bis 8,6 Jahre) noch keine Transakte vorkommen, solche aber bei den 14- bis 17jährigen (Altersgruppe 4) um die 25% der gemeinsamen Äußerungen ausmachen. Unter Bezugnahme auf ihre Daten entwickelten *Oser, Althof & Berkowitz* (1987 a, 1987b) eine neue Stufenhierarchie der Argumentationsverknüpfung und des Diskursverhaltens.

(9) Pädagogisch relevant scheint uns auch die Untersuchung über das *religiöse Familienklima* zu sein, die *Klaghofer & Oser* in diesem Heft vorstellen.

4.3 Religiöses Urteil und andere Entwicklungstheorien

(10) Von besonderem Interesse war der *Zusammenhang von religiösem und moralischem Urteil* nach *Kohlberg* (1981, 1984). *Gut* (in: *Oser & Gmünder* 1984, S. 230ff.) lieferte mit ihrer Studie zwar ein weiteres Indiz für die allgemein anerkannte These, daß die Entwicklung der moralischen Urteilsstruktur jener der religiösen vorausgeht (vgl. *Kohlberg & Power* 1981), wurden doch bei 24 Probanden höhere Stufen des moralischen Urteils festgestellt. 16 Probanden befanden sich auf parallelen Stufen, aber bei 10 Probanden war – entgegen der Hypothese, daß eine bestimmte Stufe des moralischen Urteils die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die parallele Stufe der religiösen Kognition darstellt – das religiöse Urteil höher entwickelt als das moralische, so daß die Annahmen von *Kohlberg & Power* (1981) weiteren Prüfungen zu unterziehen sind (vgl. auch *Caldwell & Berkowitz* in diesem Heft).

Oser & Reich (1987) konnten zeigen, daß die Stimulierung der religiösen Kognition wohl zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils, nicht aber des moralischen führt. Damit wird die Hypothese bestätigt, daß die Entwicklung im jeweiligen Bereich (Moral, Religion, soziale Kognition etc.) stark von der Sozialisation im entsprechenden Symbolsystem abhängt.

(11) In einem weiteren Teilprojekt wurde bei 56 Probanden im Alter zwischen 5 und 20 Jahren, verteilt nach Geschlecht und Konfession, die Stufe des religiösen Urteils erhoben; mit zwei eigens entwickelten Fragebogen wurde des weiteren zu erfassen versucht, wie ihr *Weltbild*, ihre „Ontologie“ und auch „Kosmogonie“ ist, um abzuklären, welche inhaltlichen Präsuppositionen ins religiöse Urteil eingehen (Fetz & Oser 1985). Dabei ließ sich bei den jüngeren Kindern ein „archaisches“ Weltbild feststellen, dessen bezeichnende Merkmale die Polarität von Oben und Unten (Himmel und Erde) und die Endlichkeit sind (Fetz 1985). Dem entspricht eine solche Kosmogonie, die durch artifiziellistische Deutungsmuster gekennzeichnet ist, d.h. von Gott wird angenommen, er habe – wie ein Handwerker – die Welt und selbst Artefakte (große Häuser etc.) „gemacht“ (vgl. Piaget 1926/1980). Das damit verbundene wortwörtliche Verstehen des biblischen Schöpfungsberichts ging konsistent mit tieferen Stufen des religiösen Urteils einher. Im Verlaufe der Entwicklung wird dann sowohl der Artifiziellismus als auch das archaische Weltbild aufgelöst; zunächst folgt ein sogenanntes hybrides Zwischenstadium, in welchem mythologische und religiöse Erklärungen – vorerst noch problemlos – neben naturwissenschaftlich geprägten stehen. Auf einer dritten Ebene der Entwicklung, die vor dem 12. Lebensjahr noch nicht erreicht werden dürfte, werden die Belief-Systeme Naturwissenschaft und Bibel schließlich ausdifferenziert; „Himmel“ kann fortan in seiner naturwissenschaftlichen *und* in seiner symbolisch religiösen Konnotation verstanden werden.

(12) Diese Daten warfen die generelle Frage auf, wie sich die Fähigkeit entwickelt, *komplementär* zu denken, d.h. zwei Erklärungen eines identischen Sachverhalts (z.B. Anfang der Welt), die unterschiedlich sind (Evolutionstheorie, Schöpfungsbericht) zu koordinieren. Oser & Reich 1986 legten im Rahmen einer Pilotstudie 25 Probanden, verteilt nach Alter und Geschlecht, 9 unterschiedliche Probleme vor, zu denen sie jeweils zwei verschiedenartige Erklärungen vorgaben, um dann zu fragen, welches die richtige sei, ob beide notwendig seien, etc. Aufgrund der gewonnenen Daten entwickelten sie ein Entwicklungsmodell für „Denken in Komplementarität“ mit 5 Ebenen.

Weggelassen haben wir an dieser Stelle methodologische Studien zur Messung der Dilemmaeffekte, der Treatmentvalidität (Oser & Patry 1985) u.a.m.

Anzufügen bleibt, daß das hier vorgestellte Programm offen ist. Es versteht sich als ein Beitrag für die empirische Orientierung speziell der praktischen Theologie (Schroer 1974; Van der Ven 1984) und entspricht zudem der von Kaufmann (1970) verlangten, angemessenen Einführung erfahrungswissenschaftlicher Daten in die theologische und religionspädagogische Theoriebildung. Letzteres möchten wir nun kurz streifen.

5. Religionspädagogische Postulate

Erstens impliziert der hier vorgestellte Ansatz, daß der Unterrichtende sich der Andersartigkeit der religiösen Argumentation bei Kindern und Jugendlichen bewußt sein muß (Oser & Gmünder 1984, S. 263f.) und diese als vollgültig und wahrhaftig anerkennen soll. Virulent wird diese Implikation zumal dann, wenn das Kind solche Deutungen einschneidender Lebensereignisse oder etwa von Bibeltexten entwickelt, welche mit jenen des Lehrers konfliktieren oder aber sicher unvollständig sind. Wenn Schüler – wie jüngst jene des zweitgenannten Autors – den Lawinentod ihres Priesters als eine Bestrafung der Gemeindemitglieder durch Gott interpretieren, die sich dem Verunglückten gegenüber gemein verhalten hätten und nun eben ohne ihn auskommen müßten, so muß dies als eine für die Schüler plausible und von ihnen wahrhaftig gemeinte Deutung Anerkennung finden, ehe der Lehrer seine Interpretation vorbringt und zur Diskussion stellt, dies im Rahmen eines freien Diskurses. Auch magische Bittgebete, wie sie einer bestimmten religiösen Entwicklungsstufe eben gemäß sind (Van der Leeuw 1933, S. 133ff.), sollte man, anders als in zahlreichen Kindergebetsschulen (vgl. Weidmann 1973, S. 265ff.; Leist 1971, S. 83ff.) gefordert, nicht alsogleich korrigieren, weil dem Kinde ansonsten Erfahrungen abgehen, die sich für sein späteres Gebetsverhalten hätten befruchtend auswirken können (vgl. Oser & Bucher 1985).

Dies führt zum *zweiten* Postulat, nämlich zu jenem, das Kind und den Jugendlichen als die *Subjekte* der religiösen Entwicklung und auch Erziehung zu begreifen, und sie nicht als bloße *Objekte* von religiöser Unterweisung und Belehrung anzusehen. Das Menschenbild, das dem strukturgenetischen Ansatz zugrunde liegt, betont nämlich die Autonomie und Aktivität der Person, die in je eigenständigeren Formen religiöser Kontingenzbewältigung zu ihrer religiösen Identität findet. Das Kind wird dann zum Subjekt, wenn man ihm „zumutet“, daß es Wahrheit sucht, sich am Diskurs beteiligt und wahrhaftig ist. Dies impliziert naturgemäß zahlreiche gesellschaftspolitische Postulate, wie sie etwa von Stoodt (1971) und von Mette (1983) aufgelistet werden.

Damit verknüpft ist ein *drittes* Postulat: Religiöse Erziehung soll optimale Bedingungen dafür bereitstellen, daß sich Schüler auf höhere Stufen des religiösen Urteils hin entwickeln können (Oser 1987a; vgl. auch Caldwell & Berkowitz in diesem Heft). Durch die Vorgabe solcher religiöser Argumentationsfiguren, die der nächsthöheren Stufe entsprechen (Blatt & Kohlberg 1975, Turiel 1977), kann der Schüler in einen solchen aktiven Transformationsprozeß versetzt werden, in welchem er selber komplexere religiöse Urteilsstrukturen entwickelt, die ihn der Autonomie durch Religion näherbringen können.

Viertens: Das Potential des strukturgenetischen Ansatzes würde jedoch keineswegs ausgeschöpft, wollte man es nur dafür verwenden, höhere Stufen anzustreben. Anders als von Kritikern hin und wieder vorgeworfen (Fraas 1983, S. 105f.; vgl. Bucher 1986, Abschnitt 5), stellt eine strukturgenetisch orientierte Religionspädagogik keineswegs einen kognitiv enggeführten Ansatz dar, der sein Ziel darin sieht, die Schüler auf die Höhe von „Philosophie- und Theologieprofessoren“ zu bringen

(Heimbrock 1984, S. 163). Vielmehr ist auch für ihn der in der Religionspädagogik zentrale Begriff der *Erfahrung* konstitutiv (Leist 1972; Oser 1975; Baudler 1979; Fraas 1983; Schnell 1984). Denn ohne eigene religiöse Erfahrungen, d. h. ohne gedutete Erlebnisse, die Betroffenheit und Rekonstruktionsarbeit auslösten, bildet sich kein religiöses Bewußtsein heran. Dieses ist nicht nur auf die vertikale Dimension hin zu stimulieren, sondern zuallererst in der horizontalen, sei es durch die Teilnahme an religiösen und symbolischen Handlungen, durch Feier, Gebet etc. (vgl. die Beispiele zur Bibeldidaktik in: Oser 1987b.).

Die Grenzen des strukturgenetischen Ansatzes aber liegen dort, wo bestimmt werden muß, welche Inhalte genau vermittelt und in welche religiöse Praxis die Schüler eingeführt werden sollen (vgl. dazu Stachel 1971; Simon 1983). Diese werden selbstredend von der Offenbarung und vom Religionssystem vorgegeben; aber sie werden, wie bereits verschiedentlich erwähnt, in Entsprechung zum subjektiven religiösen Bewußtsein assimiliert. Grenzen werden ihm aber auch dadurch auferlegt, daß die religiösen Gehalte und Symbole mehr und mehr aus der pluralistischen Lebenswelt verschwinden und damit die Möglichkeiten zurückgehen, solche speziell in der familiären Sozialisation zu erfahren (vgl. Mette 1983, bes. S. 29ff.). Hier trifft sich das Anliegen des strukturgenetischen Ansatzes mit jenem der Symboldidaktik (Baudler 1987). Diese hat er aber kritisch auf ihre Kindgemäßheit hin zu befragen (s. unten; Bucher 1987c).

6. Ein Blick zurück in die wissenschaftliche Tradition

Nach dem Durchgang durch diese neuere religiöse Entwicklungstheorie und der Skizze ihrer pädagogischen Implikationen möchten wir nun einen Blick zurück auf die Fülle vorausgegangener religiöser Entwicklungstheorien werfen und aus dieser jene Ansätze herausgreifen, die in besonderem Maße dafür geeignet sind, den hier vertretenen zu ergänzen. Dabei konzentrieren wir uns (a) auf die religiöse Konzeptforschung in der Tradition von Jean Piaget (1926/1980) und (b) auf wesentliche Erkenntnisse der Psychoanalyse. Die Darstellung der ersten religiösen Entwicklungstheorien (Rousseau 1762/1971; Schleiermacher 1799/1966; Tylor 1871) muß damit entfallen, ebenso jene der im Anschluß an die Herbart-Zillerschen Formalstufen vertretenen Konzepte (Kabisch 1910; vgl. Bockwoldt 1977, S. 24ff.; Englert 1985, S. 221ff.; Nipkow 1987a), die speziell in der von der Reformpädagogik beeinflussten religiösen Erziehung zum Tragen kamen. Auch nicht eingehen werden wir auf die bei Meadow & Kahoe (1984) und Spilka, Hood & Gorsuch (1985) referierten Theorien, die insbesondere der Traitpsychologie verpflichtet sind (Allport 1950; vgl. die Zusammenfassung religiöser Entwicklungstheorien, auch jener Fowlers 1981, in Bucher & Oser 1987a).

Zu (a): Ausgehend vom biogenetischen Grundgesetz, wonach in der individuellen geistigen Entwicklung die Geistesgeschichte rekapituliert werde, untersuchte Piaget (1926/1980) die kindlichen Vorstellungen darüber, welches der Ursprung der Gestirne, der Berge, der Menschen etc. sei. Dabei stieß er auf den *Artifizialismus*,

also die Tendenz des kindlichen Denkens, die Dinge als – zumeist von Gott – fabriziert anzusehen; sowie auf den Animismus, wonach selbst Steine belebt sind, und nicht zuletzt auf die Anthropomorphismen des kindlichen Gottesbildes, die er im Anschluß an den Tiefenpsychologen *Bovet* (1925) von den Elternimages her erklärte.

Obgleich sich *Piaget* später vornehmlich der Entwicklung des logisch-mathematischen Denkens zuwandte, hat er die religiöse Entwicklungspsychologie auf nachhaltige Weise beeinflusst und bereichert. Ausgehend von den Stufen der kognitiven Entwicklung untersuchten mehrere Autoren, auf welche Weise das Kind religiöse Inhalte wie Gott, Himmel, Anfang der Welt etc. und die Inhalte von Bibeltexten repräsentiert. Nebst dem Wurf von *Goldman* (1964) sind die Arbeiten von *Thun* (1959, 1963), *Elkind* (1961, 1970, 1971), *Debot-Sevrin* (1967), *Peatling* (1973), *Bergling* (1978) u.a.m. zu nennen, deren Untersuchungen als *religiöse Konzeptforschung* zu bezeichnen sind. Konsistent zeigte es sich, daß Kinder über konkret-physikalische, zumeist anthropomorph geprägte Gottesbilder verfügen, und daß sie theologische Begriffe wie Gnade, Gebet, Heiliges etc. konkret und handlungsgebunden repräsentieren. Symbolische Texte etwa aus der Bibel – beispielsweise die Erzählung vom Brennenden Dornbusch – würden von ihnen buchstäblich (miß)verstanden. Erst wenn das formaloperatorische Stadium nach *Piaget* erreicht sei, sei die Basis für das sogenannte „abstrakte und reife religiöse Denken“ gegeben (*Goldman* 1964, S. 58 ff.).

In allen diesen Arbeiten, die hinsichtlich der Gestaltung von Curricula für den Religionsunterricht sicherlich zu mehr Kindgemäßheit beigetragen haben, figuriert die Denkentwicklung gleichsam als einzige unabhängige Variable. Insofern wird nicht die spezifisch religiöse Entwicklung untersucht, sondern jene des Denkens, und zwar anhand religiöser und biblischer Inhalte.

Damit soll aber die Bedeutung dieser Arbeiten in keiner Weise geschmälert werden. Das Wissen um die kognitiven Möglichkeiten des Kindes, religiöse Inhalte zu repräsentieren, ist für den Unterrichtenden eminent wichtig, um die Über- oder Unterforderung der Schüler zu vermeiden. Darüber hinaus gilt es aber immer zu bedenken, wie das Kind diese Inhalte auf sein Leben bezieht. Probanden, die sich Gott anthropomorph vorstellen, verteilen sich ja auf unterschiedliche Stufen des religiösen Urteils. Aber es stellt einen Unterschied dar, ob diesem gegenüber intentionale Akte, wie protektive Gebete und Opfer, möglich sind (Stufe 2) oder ob angenommen wird, es werde alles mehr oder weniger willkürlich bestimmt (Stufe 1). Aus diesen Gründen ist die Integration beider Ansätze notwendig, sie ergänzen sich gegenseitig und erfassen gemeinsam die kindliche Religiosität – wenngleich nicht als ganze, was empirisch ohnehin nicht möglich ist (*Hofmeier* 1978) – so doch vollständiger.

Zu (b): Die neueren psychoanalytisch ausgerichteten religiösen Entwicklungstheorien haben sich von den religionskritischen Ansichten und Postulaten ihres Begründers *Sigmund Freud* (1907/1969, 1912/1986, 1927/1986) weitgehend emanzipiert. *Freud* (1927/1986) hatte ja die genetische Erklärung des religiösen Phänomens dafür eingesetzt, um dieses aufzulösen und von der Erziehung zu fordern,

Religion zu überwinden. Den Gottesglauben selbst führte er auf ödipale Konflikte, genauer auf die Projizierung des als ambivalent erfahrenen Vaters in den transzendenten Bereich zurück. Religion bezeichnete er als eine infantile Massenneurose, die den Menschen daran hindere, verantwortungsvoll er selber zu werden.

Dieser negativen Wertung der Religion stellen jüngere Vertreter der Psychoanalyse (Fromm 1966, Jung 1963, Rizzuto 1979, Richter 1979) eine positivere gegenüber. Religiosität, zumindest die Disposition dafür, entstehe nicht erst in der ödipalen Phase, sondern bereits in der symbiotischen (Bartholomäus 1982). Damit hat Religiosität wesentlich mit Vertrauen zu tun, das in der frühen Kindheit grundgelegt oder dann verschüttet wird (Erikson 1968/1981). Die Beziehung zu einem Göttlichen könne wohl neurotische Formen annehmen, müsse dies aber in keiner Weise notwendig tun. Ein positives Gottesbild, in das entsprechende Erfahrungen mit den Eltern und mit anderen Bezugspersonen eingehen (Rizzuto 1979; Vergote & Tamayo 1980), könne befreiend auf das menschliche Selbst zurückwirken. Daß eine psychoanalytische Betrachtungsweise der Religion mitnichten zum Postulat führen muß, Religion aufzuheben, sondern sich in besonderer Weise dafür eignet, religiöse Psychopathologien zu erkennen und solche zu verhindern, zeigten neuerdings Ringel & Kirchmayr (1985).

Auch ein Blick auf die vorgestellte strukturgenetische Theorie spricht gegen die uneingeschränkte Geltung der religionskritischen Postulate der Freudschen Psychoanalyse. Jene Formen, die sie kritisierte, lassen sich unschwer als solche erkennen, die tieferen Stufen religiöser Entwicklung noch im Erwachsenenalter entsprechen und etwa den Zwang beinhalten, sich vor dem Letztgültigen durch quasimagische Praktiken beständig absichern zu müssen (vgl. Freud 1907/1969).

Wie schon die Konzeptforschung, so gilt es auch die wesentlichen Erkenntnisse der Psychoanalyse mit dem strukturgenetischen Ansatz zu integrieren, wie dies Noam & Kegan (1982) an der moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs (1981, 1984) demonstriert haben. Dies würde ihn mit Erkenntnissen über die frühkindliche religiöse Entwicklung bereichern, die der semistrukturierten Befragungsmethode nicht zugänglich ist, sowie mit solchen über die psychodynamischen Aspekte speziell der Strukturtransformationen und der inhaltlichen und affektiven Ausprägungen des Letztgültigen (Mette 1983, S. 213; Englert 1985, S. 368f.; Bucher & Oser 1987b, S. 41f.).

7. Kritik zweier aktueller religionspädagogischer Ansätze

Abschließend möchten wir von unserem strukturgenetischen Standpunkt her noch einen kurzen kritischen Blick auf zwei gegenwärtig favorisierte Strömungen in der Religionspädagogik werfen, einmal auf die *materialkerygmatische* (a) und auf die *symboldidaktische* (b) speziell bei Halbfas (1982, 1983, 1984, 1985).

Zu (a): Traditionelle Religion steckt bekanntermaßen in der Krise (Mette 1983, S. 29ff.), und damit auch die Religionspädagogik, die in den letzten Jahren unermüdlich neue Konzepte entwickelt, revidiert und dann vielfach deshalb wieder

verworfen hat, weil die Effizienz ausblieb (vgl. *Bockwoldt* 1977, *Wegenast* 1981, 1983). Erinnert sei an das Konzept des problemorientierten (*Kaufmann* 1970) und des therapeutischen Religionsunterrichts (*Stoodt* 1971), an den erfahrungsbezogenen Grenchner-Ansatz (dazu: *Schnell* 1984) – und eben auch an die Tendenz, zu einem materialkerygmatischen Programm, wie es in den 50er Jahren vertreten wurde (dazu: *Dreher* 1963), zurückzukehren, in dessen Mittelpunkt die *Inhalte* des Glaubens zu fungieren hätten. Zu lange und gleichwohl vergeblich sei das Augenmerk auf die Methoden gerichtet gewesen. Vertreten wird dieser Ansatz insbesondere von den Herausgebern des *Erwachsenen Katechismus* (1983) und damit von der Dogmatik her (*Kasper* 1985); des weiteren von den Herausgebern der neuen Zeitschrift „Glaube und Lernen“ (vgl. dazu *Englert* 1986).

Obgleich diese Postulate verständlich sind – „kognitive Minderheiten“ (*Berger* 1981) neigen zu einer stärkeren Kohäsion durch Orthodoxie – so sind sie, von einer strukturgenetischen Religionspädagogik her betrachtet, in mehrerer Hinsicht aber doch fragwürdig. Dieser Ansatz scheint nämlich zu übersehen, daß religiöse Inhalte, Dogmen, Interpretationen biblischer Texte etc. nicht an sich bestehen, sondern nur insoweit, als sie von den Personen rezipiert und – um eine theologische Metapher zu verwenden – „inkarniert“ werden (vgl. *Werbick* 1985). Religiöses Wissen und Religiosität generell muß vom Kinde vielmehr aktiv aufgebaut werden; mit der bloßen Verkündigung und Belehrung ist es deshalb nicht getan, weil deren Inhalte, ehe sie wirksam werden, zuerst assimiliert und verstanden sein müssen. Der materialkerygmatische Ansatz steht damit in der Gefahr, im Kinde wieder den bloßen Empfänger und das bloße Objekt zu sehen, und damit in der Nähe der Indoktrination, wie sie der Religionspädagogik und der Religion vielfach – und nicht immer zu Unrecht – vorgeworfen worden ist (*Loch* 1964; *Kahl* 1968, bes. S. 119 ff.; *Moser* 1976; *Ringel & Kirchmayr* 1985).

Zu (b): Auch die Vertreter des *symboldidaktischen* Ansatzes, der in der gegenwärtigen Religionspädagogik als der wohl aktuellste angesehen werden kann (*Baudler* 1982, 1983; *Halbfas* 1982, 1983, 1984, 1985), bezogen ihre Motivation aus der mangelhaften Effizienz des Religionsunterrichts. Letztere wird mehrheitlich als Verschulden früherer Ansätze interpretiert und besonders von *Halbfas* (1982) auf die kognitive Einseitigkeit speziell des problemorientierten Ansatzes zurückgeführt. Anstatt Lebensprobleme im Lichte der biblischen Botschaft zu thematisieren, fordert er vom Religionsunterricht, die religiöse Tiefendimension der Wirklichkeit zu erschließen, dies weniger über die Sprache als vielmehr über die *Symbole*. „Nicht alles können Worte sagen“ (*Religionslehrbuch* 1983, S. 61) läßt er denn auch schon die Erstkläßler wissen. Ausgenommen ist allenfalls die gleichnishafte oder die metaphorische Sprache, die schon in den Grundschulklassen gattungsgemäß thematisiert wird. Zu stimulieren gälte es damit weniger die kognitiv-religiöse Kompetenz als vielmehr das sogenannte „dritte Auge“, mit welchem die religiöse Tiefendimension der Wirklichkeit *intuitiv* erkannt werden könne.

Aus der Sicht des genetischen Strukturalismus ist dieser Ansatz mit seinem Trend zum Irrationalismus und Mystizismus in mehrerer Hinsicht fragwürdig. Er marginalisiert die Tatsache, daß der Glaube heute mehr denn je intellektuell verantwor-

tet werden muß, und daß viele religiöse Probleme heutiger Jugendlicher kognitiver Art sind (kognitive Dissonanzen, vgl. *Nipkow* 1987b). Weiter übersieht er, daß sich auch das Verständnis für Symbole und Gleichnisse (vgl. *Bucher* 1987a, 1987b) entwickelt, und dies gemäß der allgemeinen kognitiven Entwicklung, so daß zahlreiche didaktische Postulate von *Halbfas* (1983, S. 239f. u.ö.) als krasse Verfrühung kritisiert werden müssen (*Bucher* 1987c).

Vor allem aber ist an diesem mit großem Aufwand angelegten Curriculum zu bemängeln, daß es ohne die Erkenntnisse der Lern- und der Entwicklungspsychologie auszukommen meint, sondern ein „Sehen mit dem Herzen“ und ein imaginäres „drittes Auge“, kurz: ein gleichsam angeborenes religiöses Organ beschwört. Dies ist ein bedenklicher Rückfall in eine überholte christliche Anthropologie, die von der Religionspsychologie (*Spilka, Hood & Gorsuch* 1985, S. 12) und auch von der theologischen Anthropologie schon längst als unangemessen durchschaut worden ist.

Der Kreis schließt sich. Es bleibt beim ernüchternden Tatbestand, daß die Wendung jener Wende, die für die Religionspädagogik vor bald zwei Jahrzehnten von *Wegenast* (1968) gefordert worden war, offensichtlich dorthin zurück führt, wo diese einmal hingezielt hatte (aber noch nicht angelangt war), nämlich zu einer empirisch gewendeten Religionspädagogik. Mit dem hier vertretenen Programm und den aufgelisteten Untersuchungen meinen wir einen Beitrag dafür geleistet zu haben.

Literatur

- Achermann, M.*: Kognitive Argumentationsfiguren des religiösen Urteils bei Atheisten. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg/Schweiz 1981.
- Achtenhagen, F.*: Didaktik des Wirtschaftsunterrichts. Leske & Budrich, Opladen 1984.
- Allport, G. W.*: The individual and his religion. Macmillan, New York 1950.
- Aristoteles*: Metaphysik. Reclam, Stuttgart 1976.
- Bartholomäus, W.*: Zur Vorstrukturierung des Symbols „Gott“ in früher Erfahrung. In: *Blank, J. & Hasenhüttl, G.* (Hrsg.): Erfahrung, Glaube und Moral. Patmos, Düsseldorf 1982, 189–204.
- Baudler, G.*: Religiöse Erziehung heute. Schöningh, Paderborn, 1979.
- Baudler, G.*: Einführung in die symbolisch-erzählende Theologie. Schöningh, Paderborn 1982.
- Baudler, G.*: Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Schöningh, Paderborn 1983.
- Baudler, G.*: Erfahrung – Korrelation – Symbol: Modewörter der neueren Religionspädagogik? In: *Kathetische Blätter* 112 (1987), 20–29.
- Becker, G. E.*: Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Beltz, Weinheim & Basel 1984.
- Berger, P. L.*: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Fischer, Frankfurt/M. 1980.
- Berger, P. L.*: Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz. Fischer, Frankfurt/M. 1981.
- Bergling, K.*: Operational thinking. An important prediction of religious achievement in school. In: *Archiv für Religionspsychologie* 13 (1978), 89–102.
- Blatt, M. & Kohlberg, L.*: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. In: *Journal of Moral Education* 4 (1975), 129–161.
- Bockwoldt, G.*: Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte. Kohlhammer, Stuttgart 1977.
- Bovet, P.*: Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant. Delachaux & Nestle, Neuchatel 1925.
- Brachel, v. H. U. & Oser, F.*: Kritische Lebensereignisse und religiöse Strukturtransformationen. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 43 (1984).

- Brumlik, M.: Die religiöse Entwicklung von Martin Buber. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz 1985.
- Bucher, A.: Die religiöse Entwicklung des Dichters Rainer Maria Rilke. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 52 (1985).
- Bucher, A.: Entstehung religiöser Identität. Religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese. Oder: Eine Darstellung sechsjähriger Forschungsarbeit zur Frage der religiösen Entwicklung von F. Oser und Mitarbeitern. In: Christliches ABC (1986) 4, 161–210.
- Bucher, A.: „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist es nicht das gleiche.“ Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption dreier synoptischer Parabeln. Erscheint als ein weiterer Band der Reihe „Religion und Entwicklung“, hrsg. von Oser, F., 1987 a.
- Bucher, A.: Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung biblischer Gleichnisse. In: Katechetische Blätter 112 (1987 b), 194–203.
- Bucher, A.: Symbole? Kritische Anmerkungen zu den Religionslehrbüchern von Hubertus Halbfas. In: Der Evangelische Erzieher 39 (1987 c), (im Druck).
- Bucher, A. & Oser, F.: Hauptströmungen der Religionspsychologie. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 58 (1987). Erscheint in: Frey, D. et al. (Hrsg.): Angewandte Psychologie. Ergebnisse und Perspektiven. Urban & Schwarzenberg 1987.
- Bucher, A. & Oser, F.: Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist es nicht das gleiche. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg. In: Zeitschrift für Pädagogik (1987 b) im Druck.
- Czell, G.: Religiöse und kirchliche Sozialisation in der Alltagswelt. In: Arndt, W. (Hrsg.): Religiöse Sozialisation. Kohlhammer, Stuttgart 1975, 26–49.
- Debot-Sevrin, M.: Essai d'enseignement experimental. L'assimilation d'une parabole par des enfants normaux et caracteriels de 6–7 ans. In: Godin, A. (Hrsg.): Du Cri à la Parole. (Psychologie religieuse Bd. 4.) Brüssel 1967, 139–160.
- Dick, A.: Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Eine Pilotstudie. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg/Schweiz 1982.
- Dreher, B.: Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Herder, Freiburg im Br. 1963.
- Einsiedler, W.: Lehrmethoden zur Unterrichtsverbesserung. In: Huber, L., Krapp, A. & Mandl, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. Urban & Schwarzenberg, München 1984, 163–221.
- Elkind, D.: The child's concept of his religious denomination. The Jewish Child. In: Journal of Genetic Psychology 99 (1961), 209–255.
- Elkind, D.: The origins of religion in the child. In: Review of Religious Research 12 (1970), 35–42.
- Elkind, D.: The development of religious understanding in children and adolescents. In: Strommen, M.: Research on religious development. Hasthorn, New York 1971, 655–685.
- Englert, R.: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. Kösel, München 1985.
- Englert, R.: Vor einer neuen Phase materialkerygmatischer Erneuerung. In: Katechetische Blätter 111 (1986), 887–888.
- Erikson, E.: Der junge Mann Luther. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1975.
- Erikson, E.: Identity. Youth and crisis. Faber & Faber, London 1968. (dt.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Ullstein, Frankfurt/M. 1981).
- Erwachsenen Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Hrsg. von der Deutschen Bischofskonferenz. Butzon & Bercker, Kevelaer 1985.
- Feifel, E.: Religionspädagogische Realitätskontrolle. In: Katechetische Blätter 95 (1970), 321–342.
- Fetz, R. L.: Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie. In: Zweig, A. (Hrsg.): Zur Entstehung von Symbolen. (Schriften zur Symbolforschung Bd. 2.) Peter Lang, Bern 1985, 111–150.
- Fetz, R. L. & Bucher, A.: Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik von Fritz Oser & Paul Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung: In: Biehl, P. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 3 (1987), im Druck.
- Fetz, R. L. & Oser, F.: Weltbildentwicklung und religiöses Urteil. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 47 (1985). Gekürzt in: Nunner-Winkler, G. & Döbert, R. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Suhrkamp, Frankfurt/M., 443–469.

- Filipp, S. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Urban & Schwarzenberg 1981.
- Fowler, J.: Stages of faith. The psychology of human development and the question of meaning. Harper & Row, San Francisco 1981.
- Fraas, H. J.: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1983.
- Freud, S.: Zwangshandlung und Religionsausübung. In: Mitscherlich, A. u. a. (Hrsg.): Studienausgabe Band 7. Fischer, Frankfurt/M. 1969 (Original 1907).
- Freud, S.: Totem und Tabu. In: Freud, S.: Kulturtheoretische Schriften. Fischer, Frankfurt/M. 1986, 287–444 (Original 1912).
- Freud, S.: Die Zukunft einer Illusion. In: Freud, S.: Kulturtheoretische Schriften. Fischer, Frankfurt/M. 1986, 135–190 (Original 1927).
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Religion. Diana Verlag, Zürich 1966.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie. Band 2: Lehrmethoden. Bewertung des Lernerfolges. Urban & Schwarzenberg, München, Wien & Baltimore 1979.
- Goldman, R.: Religious thinking from childhood to adolescence. Seabury, New-York & London 1964.
- Hager, P.: Die religiöse Entwicklung von Johann Heinrich Pestalozzi. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz 1987.
- Halbfas, H.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Patmos, Düsseldorf 1982.
- Halbfas, H.: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerkommentar. Patmos & Benziger, Düsseldorf, Zürich & Köln. Band 1 (1983), Band 2 (1984), Band 3 (1985).
- Heimbrock, H. G.: Lernwege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1984.
- Hofmeier, J.: Wissenschaftstheoretische Implikationen bei empirischen Untersuchungen zur religiösen Entwicklung im Kleinkindalter. In: Archiv für Religionspsychologie 13 (1978), 143–163.
- Juengel, E.: Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten zwischen Theismus und Atheismus. J. C. Mohr, Tübingen 1982.
- Jung, C. G.: Zur Psychologie westlicher und östlicher Religionen. (Gesammelte Werke, Band 11) Rascher, Zürich 1963.
- Kabisch, R.: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Vandenhoeck, Göttingen 1910.
- Kahl, J.: Das Elend des Christentums. Oder: Plädoyer für eine Humanität ohne Gott. Rowohlt, Reinbek 1968.
- Kasper, W. (Hrsg.): Einführung in den Erwachsenenkatechismus. Patmos, Düsseldorf 1985.
- Kaufmann, F. X.: Zur Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie. Soziologische Anmerkungen. In: Hausmann, F. et al (Hrsg.): Kirchliche Lehre – Skepsis der Gläubigen. Herder, Freiburg im Br. 1970, 101–129.
- Kaufmann, H. B.: Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht. In: Wegenast, K. (Hrsg.): Religionsunterricht unterwegs. Festgabe für Helene Ramsauer zu ihrem 65. Geburtstag. Evangelischer Verlag, Hamburg 1970. 39–48.
- Kohlberg, L.: The philosophy of moral development. (Essays on moral development. Vol. I. Harper & Row. San Francisco 1981.
- Kohlberg, L.: The psychology of moral development. (Essays on moral development. Vol. II) Harper & Row. San Francisco 1984.
- Kohlberg, L. & Power, C.: Moral development, religious thinking and the question of a seventh stage. In: Kohlberg, L.: The Philosophy of moral development. Vol. I. Harper & Row, San Francisco, 1981, 311–372.
- Koslowski, P. (Hrsg.): Die religiöse Dimension der Gesellschaft. Religion und ihre Theorien. J. C. Mohr, Tübingen 1985.
- Krings, H.: Aufklärung und religiöse Existenz. In: Koslowski, P. (Hrsg.): Die religiöse Dimension der Gesellschaft. Religion und ihre Theorien. J. C. Mohr, Tübingen 1985, 185–197.
- Leist, M.: Erste Erfahrungen mit Gott. Die religiöse Erziehung des Klein- und Vorschulkindes. Herder, Freiburg im Br. 1971.
- Leist, M.: Kein Glaube ohne Erfahrung. Notizen zur religiösen Erziehung des Kleinkindes. Butzon & Bercker, Kevelaer 1972.
- Loch, W.: Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Essen 1964.
- Luckmann, T.: Die sozialen Formen der Religion. In: Matthes, J. (Hrsg.): Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I. Rowohlt, Reinbek 1967, 189–208.
- Lübke, H.: Religion nach der Aufklärung. Styria, Graz 1986.
- Luhmann, N.: Funktion der Religion. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1982.

- Meadow, M. & Kahoe, R.: Psychology of religion. Religion in the individuals lives. Harper & Row, San Francisco 1984.
- Mette, N.: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters. Patmos, Düsseldorf 1983.
- Moser, T.: Gottesvergiftung. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1976.
- Mynarek, H.: Religiös ohne Gott? Neue Religiosität der Gegenwart in Selbstzeugnissen. Eine Dokumentation. Erb, Düsseldorf 1983.
- Niggli, A.: Entwicklung eines Meßinstruments zur Messung elterlicher religiöser Erziehungspraktiken. Dissertation am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 1987.
- Nipkow, K. E.: Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1987 a) (im Druck).
- Nipkow, K. E.: Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Untersuchung. In: Nembach, U. (Hrsg.): Jugend und Religion in Europa. Peter Lang, Bern 1987 (im Druck).
- Noam, G. & Kegan, R.: Soziale Kognition und Psychodynamik. Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: Edelstein, W. & Keller, M.: Perspektivität und Interpretation. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1982, 422–460.
- Oser, F.: Mit dem Kleinkind Gott erfahren. Walter, Olten 1975.
- Oser, F.: Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur Entwicklung und Förderung religiöser Autonomie. (Religion und Entwicklung, Band 2), 1987 a (im Druck).
- Oser, F.: Grundformen biblischen Lernens. In: Stock, A. & Paul, E. (Hrsg.): Glauben ermöglichen. Festschrift für Günter Stachel. Matthias-Grünwald, Mainz 1987 b (im Druck).
- Oser, F., Althof, W. & Berkowitz, M. L.: Lo sviluppo delle logica argumentativa nei dialoghi tra pari. In: Eta evolutiva 24 (1986) giugno, S. 76–85.
- Oser, F., Althof, W. & Berkowitz, M. L.: The development of sociomoral discourse. In: Kurtines, W. & Gewirtz, M. (Hrsg.): Moral development through social interaction. Wiley & Sons, New York 1987 (im Druck).
- Oser, F., Althof, W. & Bucher, A.: Wisdom and religious maturity. Paper presented at the second European Conference on Developmental Psychology, Rome 1986.
- Oser, F. & Bucher, A.: Wie beten Kinder und Jugendliche? Entwicklungsstufen und Lernhilfen. In: Lebendige Katechese. Beihefte zu Lebendige Seelsorge 7 (1985), 163–171.
- Oser, F. & Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. (Religion und Entwicklung. Bd. 1) Benziger, Zürich & Köln 1984.
- Oser, F. & Patry, J. L.: Interventionsstudien für sozial-kognitive Kompetenz. Beispiele und theoretische Überlegungen zur Treatment-Validität. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 50 (1985).
- Oser, F. & Reich, K. H.: Zur Entwicklung von Denken in Komplementarität. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz 53 (1986).
- Oser, F. & Reich, K. H.: Der Zusammenhang von moralischem und religiösem Urteil in einer Interventionsstudie. 1987 (im Druck).
- Peatling, J. H.: The incidence of concrete religious thinking in the interpretation of three Bible stories. Macmillan, New York 1973.
- Peukert, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1978.
- Piaget, J.: La représentation du monde chez l'enfant. Presses Universitaires de France, Paris 1926 (dt.: Das Weltbild des Kindes. Ullstein, Frankfurt/M., 1980).
- Piaget, J.: Le jugement moral chez l'enfant. Presses Universitaires de France, Paris 1932 (dt.: Das moralische Urteil beim Kinde. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1973).
- Religionslehrbuch für das 1. Schuljahr. Hrsg.: Halbfas, H., Patmos & Benziger, Düsseldorf, Zürich & Köln 1983.
- Rendtorff, T. (Hrsg.): Religion als Problem der Aufklärung. Eine Bilanz aus der religionstheoretischen Forschung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1980.
- Richter, H. E.: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Rowohlt, Reinbek 1979.
- Ringel, E. & Kirchmayr, A.: Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen. Herder, Freiburg im Br. 1985.
- Rizzuto, A. M.: The birth of the living God. University Press, Chicago, 1979.
- Robinson, J. & Shaver, P.: Measures of social psychological attitudes. Institute for Social Research, Michigan, 1978.
- Rousseau, J. J.: Emil oder über die Erziehung. Schöningh, Paderborn 1971 (Original 1762).

- Schildknecht, M.*: Entwicklung vor Argumentationsstrategien in moralischen und religiösen Diskussionen. Unveröff. Lizentiatsarbeit Freiburg/Schweiz 1984.
- Schillebeeckx, E.*: Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie. Matthias-Grünewald, Mainz 1971.
- Schleiermacher, F.*: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), Hrsg.: Otto, R., Vandenhoeck & Ruprecht 1967.
- Schnell, R.*: Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung. (Studien zur Praktischen Theologie 31) Benziger, Zürich & Köln 1984.
- Schroer, H.*: Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie. In: *Klostermann, F. & Zeffass, R.* (Hrsg.): Praktische Theologie heute. Kaiser & Matthias-Grünewald, München & Mainz 1974.
- Schuh, H.*: Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. (Studien zur praktischen Theologie. Bd. 17) Benziger, Zürich & Köln 1978.
- Simon, W.*: Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens. (Studien zur praktischen Theologie. Bd. 27) Benziger, Zürich & Köln 1983.
- Spaemann, R.*: Funktionale Religionsbegründungen und Religion. In: *Kosłowski, P.* (Hrsg.): Die religiöse Dimension der Gesellschaft. Religion und ihre Theorien. J. C. Mohr, Tübingen 1985, 15–31.
- Spilka, B., Hood, R. W. & Gorsuch, R. L.*: The psychology of religion. An empirical approach. Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1985.
- Stachel, G.*: Das Was und das Wie religiöser Erziehung. In: *Stachel, G. & Esser, W.* (Hrsg.): Was ist Religionspädagogik. Benziger, Zürich, Einsiedeln & Köln 1971, 64–89.
- Stachel, G.*: Die Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht (= 94 Unterrichtsstunden), Vervielfältigt im Foto Reprint, 1974. Vertrieb: Seminar für Religionspädagogik. Fachbereich „Katholische Theologie“ der Universität Mainz.
- Stachel, G.* (Hrsg.): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. Benziger, Zürich & Köln 1976 a.
- Stachel, G.* (Hrsg.): Die Bibelstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts. Benziger, Zürich & Köln 1976 b.
- Stachel, G.* (Hrsg.): Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Unterrichts. Benziger, Zürich & Köln 1977.
- Stachel, G.*: Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik. Benziger, Zürich & Köln 1982.
- Stoodt, D.*: Information und Interaktion im Religionsunterricht. In: *Wegenast, K.* (Hrsg.): Religionsunterricht wohin? Gerd Mohn, Gütersloh 1971, 293–310.
- Thun, T.*: Die Religion des Kindes. Klett, Stuttgart 1959.
- Thun, T.*: Die religiöse Entscheidung der Jugend. Klett, Stuttgart 1963.
- Turiel, E.*: Entwicklungsprozesse des moralischen Bewußtseins des Kindes. In: *Döbert, R., Nunner-Winkler, G. & Habermas, J.* (Hrsg.): Entwicklung des Ich. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1977, 115–149.
- Tylor, E. B.*: Primitive culture. 2 Bände, London 1871.
- Van der Leeuw, J.*: Phänomenologie der Religion. J. C. Mohr, Tübingen 1933.
- Van der Ven, J. A.*: Unterwegs zu einer empirischen Theologie. In: *Fuchs, O.* (Hrsg.): Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie. Patmos, Düsseldorf 1984, 102–128.
- Van der Ven, J. A. u. a.*: Was ist der Effekt religionspädagogischer Arbeit? In: Katechetische Blätter 112 (1987), 42–50.
- Vergote, A. & Tamayo, A.*: The parental figures and the representation of God. A psychological and cross-cultural study. Mouton, The Hague 1980.
- Waardenburg, J.*: Religionen und Religion. Eine systematische Einführung in die Religionswissenschaft. De Gruyter, Berlin 1986.
- Wegenast, K.*: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), 111–124.
- Wegenast, K.* (Hrsg.): Religionspädagogik. Der Evangelische Weg. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1981.
- Wegenast, K.* (Hrsg.): Religionspädagogik. Der Katholische Weg. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.
- Weidmann, F.*: Das Gebet im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Grenzen einer Gebeterziehung im schulischen Religionsunterricht. (Studien zur Praktischen Theologie 3) Benziger, Zürich & Köln 1973.

Werbick, J.: Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers Thesen vom Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik. In: Katechetische Blätter 110 (1985), 459–463.

Verfasser:

Prof. Dr. Fritz Oser, lic. theol. Anton Bucher, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Rte des Fougères, CH-1700 Fribourg